

Monográfico «Competencias informacionales y digitales en educación superior»**ARTÍCULO**

Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes

José Antonio Gómez Hernández

jgomez@um.es

Profesor de Biblioteconomía en la Universidad de Murcia

Fecha de presentación: febrero de 2010

Fecha de aceptación: marzo de 2010

Fecha de publicación: julio de 2010

Resumen

En este trabajo se exponen las razones por las cuales las bibliotecas universitarias asumen entre sus prioridades el desarrollo de competencias informacionales de docentes y estudiantes. Además se explican algunas de las posibilidades para conseguirlo.

Palabras clave

competencias informacionales, bibliotecas universitarias, profesores universitarios, estudiantes universitarios, servicios bibliotecarios, alfabetización informacional

University Libraries and the Development of Lecturers' and Students' Information Competencies

Abstract

This article explains why university libraries assume, as one of their priorities, the development of lecturers' and students' information competencies. It also explains some of the options for achieving that goal.

Keywords

information competencies, university libraries, university lecturers, university students, library services, information literacy

Introducción

Actualmente, las bibliotecas universitarias españolas creen tener una función que va más allá del apoyo meramente instrumental a la actividad de enseñanza y aprendizaje. Una función «intrínsecamente» educativa, en la que se implican en profundidad, y de la que han hecho una prioridad (plan estratégico de REBIUN, 2007). Además de ser un recurso para documentarse, deben enseñar el modo de hacerlo, y no sólo en lo relativo a la localización de la información, sino en su evaluación, selección, reelaboración, uso y comunicación. Esto es, contribuir a la formación de la competencia informacional, que incluye tanto aspectos procedimentales como conceptuales y éticos, y es básica para un aprendizaje activo, constructivo y contextualizado. Y están haciendo esfuerzos muy grandes para conseguirlo: tienen repositorios digitales tanto para la investigación como el aprendizaje, han implantado el modelo de centro de recursos para el aprendizaje y la investigación, hacen cada vez más formación de usuarios general y especializada, publican tutoriales y orientaciones para la gestión de información, organizan recursos electrónicos temáticos, proveen *OpenCourseWare*, potencian los servicios de referencia, se apoyan en las redes sociales, dan apoyo a los profesores para la elaboración de nuevos materiales docentes... De este amplio proceso evolutivo trata el presente artículo.

1. ¿Por qué quieren asumir los bibliotecarios una labor educativa de las competencias informacionales?

Este nuevo papel puede extrañar en un principio a la comunidad universitaria, porque nuestro sistema educativo superior se ha caracterizado por una fuerte compartimentación de los saberes y del ejercicio de roles. El que los bibliotecarios quieran ser «docentes» como «mediadores del aprendizaje» supone:

- Para algunos profesores, la posibilidad de ver invadida su labor, pues ellos tienen la función docente reglada y más formal: establecer lo que el estudiante debe aprender, qué contenidos abarca, cómo transmitirlos y cómo evaluar el logro. Para muchos profesores la biblioteca es todavía sólo un contenedor de recursos organizados para proveer su labor, y a través de su mediación, la de sus alumnos.

- Para los estudiantes, algo inesperado, pues la biblioteca ha sido un espacio de estudio colectivo con ciertas comodidades de infraestructuras, formación de hábitos de trabajo junto a otros, provisión de materiales recomendados... Pero no han visto al bibliotecario como un enseñante en un sentido estricto. En todo caso, un apoyo o un consejero en la búsqueda de información cuando tienen demandas especializadas o concretas.
- Y para los propios bibliotecarios, un esfuerzo de adaptación, pues su trayectoria y autoconcepto los ha hecho más bien organizadores, procesadores, técnicos, intermediarios...

De modo que hacerse enseñantes es, para bibliotecas y bibliotecarios, un cambio profesional y de modelo relevante y difícil, como todos. Se trata de introducirse en una labor ejercida por otros, no demandada explícitamente, y en un contexto competitivo, porque todo tiene repercusiones económicas y organizativas (con qué reconocimiento, con qué legitimidad evaluadora, junto o frente a qué otros departamentos y servicios...).

Entonces, e insistiendo en la pregunta, ¿por qué y para qué? Hay razones tanto conceptuales como prácticas. Las primeras tienen que ver con la evolución de la misión de la biblioteca de acuerdo a los cambios de la universidad en la que se inserta. Y las segundas, con la necesidad de justificarse, de legitimar las inversiones que se hacen en ella, de cobrar protagonismo como servicio universitario frente a otros. Comprometerse con la universidad y hacerse relevantes.

Tanto el mundo de la educación como el de la información han cambiado enormemente en los últimos cuarenta años. La evolución de las formas de acceso y consumo de la información obligan a la biblioteca a reestructurar su función para no quedar obsoleta. Las redes de información accesibles, la extensión de la lectura hipertextual con lo que tiene de nuevas formas de interrelación e integración de conocimiento; la facilidad de comunicación y publicación de información, opiniones y conocimiento de diverso valor sin filtros ni intermediarios; las demandas del sistema productivo y profesional respecto a las competencias de los egresados; el carácter excesivo y fragmentario de la información; la disponibilidad de campus virtuales donde los docentes y los estudiantes comparten los materiales de aprendizaje..., todo esto implica para las bibliotecas:

- Cambios en la labor intermediadora. Los servicios de mero carácter intermediario son cuestionados, dado que existe una posibilidad y un deseo de acceso direc-

to e inmediato al saber. El usuario puede no necesitar la biblioteca para obtener información. Los campus virtuales de las universidades y las colecciones de recursos que los profesores ponen directamente disponibles para los alumnos en las páginas web de las asignaturas hacen que el alumnado no vaya a la biblioteca en busca de esos materiales, lo que disminuye el préstamo tradicional. Asimismo, la existencia de gran cantidad de fuentes de información gratuita y documentos en archivos abiertos en internet también reduce el uso presencial de alumnado y docentes, que no parecen tener al portal web de la biblioteca como referente fundamental para obtener su información. Al contrario, pueden considerar, aunque sea erróneo, que tienen todo en los buscadores como internet y no la necesitan.

- Esto obliga a gestionar servicios innovadores con valor añadido:
 - Provisión de nuevos espacios de trabajo y aprendizaje: a pesar de la inmaterialidad y virtualidad de la información, las personas desean lugares de interacción, de diálogo, de intercambio con sus profesores, de apoyo, asesoramiento técnico, metodológico o pedagógico para la creación de conocimiento, y las bibliotecas lo proveen a través de los CRAI.
 - Edición y publicación de contenidos digitales de la institución en acceso abierto. Las bibliotecas promueven la digitalización y publicación de contenidos electrónicos a través de repositorios digitales, que extiendan la difusión de tesis, revistas, congresos y otras publicaciones de los miembros de sus comunidades universitarias, mediante iniciativas de fomento del autoarchivo, el acceso abierto y el uso de los protocolos para recolección óptima de los documentos. Con ello extienden una ética de difusión de la ciencia creada con fondos públicos.
 - Selección y filtro de contenidos de calidad: es un rol cada vez más necesario para los usuarios; si la biblioteca logra ejercerlo, se convierte en fuente acreditada de contenidos relevantes y acreditados.
 - Dinamización cultural. La función tradicionalmente denominada «extensión cultural» también está en alza en la biblioteca: los clubes de lectura, los talleres de escritura creativa, las exposiciones de pintura, fotografía, difusión científica o sensibilización social, las colecciones literarias, musicales o cinematográficas, los concursos literarios y de otras manifestaciones artísticas... son formas de atraer y hacer útil como espacio social la biblioteca. Ello

enriquece la función de espacios y servicios, más allá del uso para el aprendizaje curricular.

- Participación en el logro de competencias básicas y transversales. Los servicios anteriores redundan en la formación integral de los estudiantes, en su maduración personal, en el desarrollo de facetas creativas y de pensamiento crítico, en la formación de hábitos y valores de ciudadanía, prácticas culturales, interrelación social y disciplinar.
- Enseñanza de la competencia más concretamente vinculada a los servicios bibliotecarios, «gestión y uso de la información», cuyo dominio se considera un atributo necesario de cualquier egresado universitario en el marco de los modelos educativos derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La conclusión es que las bibliotecas se interesan por las competencias informacionales porque actualmente son, antes que una colección física y electrónica en unos espacios virtuales o reales, un lugar donde un conjunto de profesionales aspiran a asegurarse de que los estudiantes aprendan, para hacerles competentes en las habilidades digitales e informacionales mientras estén en la universidad y a lo largo de su vida.

2. Pero ¿cómo acceden a la información los estudiantes y los docentes y cómo la usan?

Una cuestión que interesa mucho a los bibliotecarios y que es objeto de investigación es cómo es la «conducta informacional» (*information behaviour*) de sus usuarios, porque si la comprenden pueden identificar sus expectativas, necesidades y hábitos, tanto para adaptarse a ellos como para reorientarlos y mejorar sus prácticas a través de servicios que tendemos a llamar de «alfabetización informacional» (en adelante ALFIN) por influencia anglosajona, y que tienen una trayectoria de más de treinta años en nuestras instituciones documentales (Pinto, Córdón, Gómez, 2010). Aunque se pueden obtener muchas peculiaridades de esta conducta en la búsqueda y uso de información según área de conocimiento, curso, grado y actividad de estudio o investigación, de trabajos como los citados en la bibliografía final se puede obtener retratos generales que identifican rasgos muy presentes en estudiantes y profesores universitarios en relación con nuestro tema.

2.1. Los estudiantes

Los estudiantes universitarios están familiarizados con una lectura digital basada en la navegación hipertexto; a la vez que leen, crean, publican y comparten contenidos mediante su participación en redes; les gusta el acceso inmediato, en cualquier momento y lugar, a través de interfaces sencillas y sin intermediarios, más mediante motores de búsqueda que a través de los portales bibliotecarios; son multitarea, pero hacen una visualización superficial de información, dedicando más tiempo a navegar que a leer la información visualizada; tienen la costumbre de descargar y almacenar información que posteriormente no tienen tiempo de leer; tienen más rapidez en la transmisión y visualización que capacidad crítica y de profundizar... En concreto, en el informe CIBER (British Library y JISC, 2008), OCLC (2006) y Universidad de Sevilla (2009) se detectaba en los nuevos estudiantes algunos déficits:

- Una comprensión pobre de sus necesidades de información y, por tanto, dificultad para desarrollar estrategias de búsqueda eficaces. La falta de reflexión sobre el problema por resolver y cuál va a ser su aplicación lleva a impulsividad en búsquedas superficiales en lenguaje natural más que a través de palabras clave, con pérdida de información relevante.
- Falta de evaluación sobre idoneidad, precisión, autoridad, veracidad, e intencionalidad de la información obtenida. Al enfrentarse con una larga lista de resultados de búsqueda, los jóvenes tienen dificultades para evaluar la relevancia de los materiales presentados y a menudo imprimen páginas tras haberles dado un simple vistazo superficial.
- Desconexión entre los conocimientos previos y la diversidad de fuentes existentes.
- Poca reflexión sobre las formas de comunicación de resultados según la intención o el contexto, y desconocimiento de los aspectos éticos implicados en el acceso y uso de la información.
- Los motores de búsqueda son punto de partida de casi todas las búsquedas de información, no el portal de la biblioteca, y la mayoría están satisfechos con su experiencia general en el uso de estos, pues se adecuan mejor a sus estilos de vida que las bibliotecas físicas o en línea.
- Los «libros» son la imagen principal asociada a la biblioteca, a pesar de la masiva inversión de éstas en recursos digitales, que resultan en buena parte desconocidos para los estudiantes.

Cuando les consultamos, los bibliotecarios manifiestan que los estudiantes de grado no saben buscar en el catálogo, ni el fondo; no dominan las posibilidades de los sistemas de búsqueda avanzada; no saben interpretar la referencia de un artículo de revista o interrogar una base de datos o evaluar la calidad de los sitios web. Siguen los dosieres electrónicos de sus profesores, que son determinantes como puente o como enlace. La reelaboración de la información es pobre, los procesos de escritura para distintos contextos y tipos de trabajos no se dominan, se abusa de la mera copia de información, no se reflexiona sobre su organización, y las formas éticas de reproducción y cita se desconocen...

Todas estas observaciones llevan a concluir que ser nativo digital no garantiza esta competencia, y que se debe trabajar con ellos en su logro. Los estudiantes quizás llegan cada vez con menos habilidades informacionales por la impulsividad, fragmentación y superficialidad en su consumo y uso. Es muy importante concienciar de la importancia de esta competencia. Y a los bibliotecarios también se les tiene que sensibilizar sobre la necesidad de acercarse a estos usuarios en las formas en las que sea posible conectar con ellos.

2.2. Los profesores

Respecto a la competencia informacional de los docentes, aunque se pueda presuponer dada la alta especialización que tienen en su área docente e investigadora, hay que matizar algunas cosas. También el profesor sufre el exceso de información general o, en su campo, también le cuesta actualizar sus destrezas digitales ante nuevos sistemas de búsqueda, nuevas fuentes de información, nuevos programas de gestión de información, nuevas formas de comunicación de conocimiento y participación en las redes sociales. La competencia informacional es evolutiva; las herramientas cambian a veces las formas de escritura académica, sus ritmos y momentos; implican la revisión de valores relativos a las vías de publicación y difusión del conocimiento.

Algunos estudios sobre el uso de la información de los docentes tienen conclusiones preocupantes para las bibliotecas, que deberían actuar para minimizarlas y convertirlas en oportunidad. Aunque el comportamiento de los profesores es diferente según las áreas de conocimiento, informes como los de *Ithaka* (Housewright y Schonfeld, 2008) muestran que también gustan de encontrar la información directamente en Google Scholar y otras fuentes en línea antes que en el portal de la biblioteca. Esto implica cierta invisibilidad de ésta, a pesar de que suele ser la proveedora del acceso a muchos de los recursos que se encuentran por estas vías. Los profesores creen depender cada vez menos

de la biblioteca para su docencia e investigación conforme aumenta el uso de los recursos electrónicos; valoran su papel como agente de compra más que otras funciones preferidas por los bibliotecarios, como el de punto de partida para tener acceso a los recursos de información.

Es sólo un ejemplo, pero creemos que el docente también puede estar haciendo usos pobres y tal vez necesite actualizar su competencia respecto a nuevos productos o posibilidades del mundo de la información. Sería poco coherente no asumir un modelo de alfabetización y aprendizaje continuos que se predica para los demás. Y a lo largo de su vida académica los profesores combinan las actividades docentes e investigadoras con otras de gestión que les pueden impedir estar siempre al día. Por eso también necesitan actualizar sus habilidades de información. Y tanto para sí mismos como para poder inducir a que sus alumnos las trabajen.

3. ¿Qué dificulta que las bibliotecas incidan más en la adquisición de competencias informacionales?

Si la información es tanta y tan compleja, se accede y se difunde por tantos canales, si es difícil dominarla y seguir sus ritmos de aparición y envejecimiento, si el aprendizaje permanente es una exigencia que implica poder apropiarse de información con sentido durante toda la vida, ¿qué obstáculos ha habido o persisten para que las bibliotecas no cooperen más con los estudiantes, y los docentes lo consideren una prioridad y juntos trabajen para incrementarlas?

El primero, que ya hemos mencionado, es el riesgo de cierta invisibilidad de la biblioteca, que pueden afectar a las expectativas que se tienen sobre ella. En ese sentido, se reclama una acción de la biblioteca relativa a la promoción y el marketing: deben acercarse más a los usuarios, estar más presentes en sus espacios de aprendizaje, amoldarse a las diferentes necesidades y hábitos de enseñanza e investigación de los profesores de cada disciplina, implicarse en experiencias de innovación educativa, participar en las redes sociales y formas de aprendizaje informal de las que gustan los nuevos usuarios. En concreto hay todavía cierto desconocimiento del concepto de alfabetización informacional (ALFIN) entre profesores, estudiantes e incluso algunos bibliotecarios. Los usuarios tienen la impresión de que las herramientas y las tecnologías bibliotecarias son rígidas y difíciles de usar, lo que les disuade de hacerlo, frente a la sencillez de los buscadores. Desde luego, creemos que

habría que evitar una divergencia entre las tecnologías, deseos y prácticas de los usuarios y las de los bibliotecarios. Se tendría que lograr un acercamiento mutuo que facilite el acceso a procesos de trabajo sobre la información, sus canales y formas de aprovecharla mejor.

Otra dificultad ha sido la lentitud de cambio de la cultura docente, que ralentiza la implantación de modos de enseñanza estimulantes de un uso amplio, reflexivo, crítico e intencional de la información científica disponible y las bibliotecas, sus colecciones y recursos electrónicos. Más de diez años después de la Declaración de Bolonia, la cultura docente va cambiando, pero hasta ahora ha habido elementos contraproducentes para ello, como el poco reconocimiento de la docencia respecto de la investigación, la falta de planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje de resolución de problemas y uso de la biblioteca, la baja valoración de la formación pedagógica en el sector docente, la reproducción de los métodos practicados o recibidos. Y en general ha habido una visión de las disciplinas como un conjunto cerrado de conocimientos que transmitir al alumno para introducirlo en el paradigma vigente mediante una representación sintética contenida en un manual o textos escogidos básicos. De hecho las bibliotecas se siguen llenando sobre todo en los periodos de exámenes con estudiantes que se disponen a memorizar contenidos en turnos 24/7. Tienen los materiales de estudio en un campus virtual en lugar de en fotocopadoras, los textos básicos para el examen en un dossier electrónico en lugar de en la biblioteca, muchísima información en internet, y el profesor proyecta en clase sus presentaciones o navega por la red para ejemplificar sus exposiciones. Pero los estudiantes siguen en buena parte escuchando para luego repetir conocimientos en un examen convencional, por lo que hay que seguir insistiendo en el apoyo al cambio docente.

En cuanto al desarrollo de las actividades formativas de las bibliotecas, que están generalizadísimas en todas las universidades (REBIUN, 2008b, c), hay aspectos que se deben mejorar para que tengan más éxito (Somoza y Abadal, 2007; Roca, González y Mendoza, 2006):

- La preparación pedagógica de los bibliotecarios, pues habitualmente han realizado las tareas formativas los especialistas en un área científica, que no han tenido formación didáctica ni para el diseño de actividades instructivas. No ha estado presente en la titulación de Biblioteconomía y Documentación, por lo que no se ha sistematizado en el currículo de la carrera universitaria del bibliotecario, y se ha ido incorporando poco a poco a los planes de actualización profesional. Conforme se extienda, el bibliotecario irá adquirien-

do competencias docentes y se superarán posibles reticencias acerca de una labor que tradicionalmente no se ha ejercido.

- Los diseños instructivos no han partido del nivel de conocimientos previos de los estudiantes, sino que la determinación de los contenidos de la formación ha sido más bien intuitiva, basada en el curso en que estuvieran los estudiantes, o en un contraste superficial con sus profesores. El desconocimiento de los perfiles de los usuarios, sus necesidades específicas en el ámbito temático en el que están aprendiendo impide que se haga una formación más a medida, más flexible. No se ha solido hacer una mínima evaluación inicial diagnóstica de los destinatarios de las actividades, ni de los resultados.
- La integración de estas actividades con el plan de estudios no ha sido suficiente para su efecto, reconocimiento y máxima contextualización. Si las actividades formativas no coinciden en el tiempo y en el ámbito curricular con la necesidad de búsqueda o están desvinculadas de las asignaturas disminuye el esfuerzo y la motivación por las actividades. Es un problema común y grave, pues no se ve la relevancia.
- En los contenidos de la formación, han predominado las habilidades instrumentales (uso del catálogo y la biblioteca, bases de datos, fuentes de información especializada), respecto a contenidos más conceptuales como la selección en internet, los métodos de cita, la organización de la información. La metodología usada predominantemente ha sido la expositiva, lo que no es coherente con lo que presupone la ALFIN.
- La asistencia a las actividades formativas (acreditadas o extracurriculares) avanzadas suele ser baja, frente al gran éxito que tienen las que se hacen para la acogida de alumnos de nuevo ingreso. Ello indicaría que no están lo bastante integradas –al menos en la visión de los alumnos– con sus intereses académicos, o que no ven el beneficio. Quienes han asistido han sido precisamente los más conscientes de la necesidad de adquirir las competencias informacionales, no los que tienen más carencias.

En cuanto a aspectos organizativos de los servicios de ALFIN:

- Ha habido escasez de recursos personales y económicos para integrar estas competencias, sobre todo en bibliotecas pequeñas. Con sobrecarga de tareas, la ALFIN puede quedar relegada; si es algo prioritario hay que adaptar la organización a ello, y por eso las

bibliotecas más concienciadas tienen planes sistemáticos de ALFIN y lo reflejan en sus organigramas.

- No se ha reconocido suficientemente el nuevo rol del bibliotecario, ahora asesor y consejero, sobre la utilización, uso y la pertinencia de los recursos que la comunidad puede utilizar, lo que hace muy variable su implicación en la enseñanza. A veces se participa activamente en programas de doctorado cuando la normativa académica no lo contempla, imparte la casi totalidad del programa de algunas asignaturas fuera del horario laboral con o sin reconocimiento económico..., pero se depende del voluntarismo y de la predisposición del entorno.
- Aunque hoy las bibliotecas son más reconocidas por equipos de decanos y rectores, los ICE o servicios de informática, haría falta todavía más apoyo institucional o una política global para desarrollar de modo generalizado los servicios ALFIN en todas las titulaciones.

4. Avances, oportunidades y fortalezas para la enseñanza de las competencias informacionales en las bibliotecas

Las dificultades citadas no menoscaban la realidad de lo mucho avanzado cuando observamos en perspectiva los últimos años. En realidad, las bibliotecas han llevado a cabo formación de usuarios de modo más o menos explícito desde siempre: en las entrevistas de referencia y consultas de los usuarios, a través de sesiones introductorias para nuevos estudiantes, dando instrucción bibliográfica bajo demanda sobre recursos y fuentes de información concretos, publicando guías explicativas... Desde finales de los noventa (Gómez Hernández, 2000) se fueron ampliando, tratando no sólo destrezas de uso de los recursos, sino también aspectos más complejos relacionados con la competencia. Y actualmente todas las bibliotecas tienen programas ALFIN, con actividades básicas o avanzadas, autónomas o incluidas en programas docentes, con un contenido más diversificado, actividades para profesorado o personal de administración, cursos en las plataformas virtuales, tutoriales disponibles en el web de la biblioteca, servicios de consulta-respuesta presenciales o en línea vía correo electrónico o chat, colaboración con docentes en clases teóricas o prácticas y en proyectos de fin de carrera de los estudiantes, cursos en los campus virtuales, activi-

dades de web social...¹ Son valoradas bien por quienes las siguen, y los bibliotecarios se implican cada vez más y con menos reservas.

También durante estos años se han ido tomando decisiones organizativas en las bibliotecas para consolidar este servicio: plantear la inclusión y reconocimiento de la figura del bibliotecario formador en los organigramas de la biblioteca; recoger este servicio en las líneas prioritarias de los planes estratégicos, los procesos de evaluación institucional y las cartas de servicios (Roca, González y Mendoza, 2006); modificar y adaptar espacios en las bibliotecas como salas de formación dotadas de ordenadores, proyectores y otros recursos docentes; intensificar las relaciones con equipos de gobierno y decanatos de las universidades para incluir presentaciones o contenidos de la biblioteca en los distintos espacios y momentos de la enseñanza, y formar grupos de trabajo...

El Espacio Europeo ha creado un clima favorable a la competencia informacional porque la reconoce como tema transversal en los libros blancos y en los planes de las nuevas titulaciones, fomentando métodos de aprendizaje que efectivamente ayudan a que se transfiera a todas las disciplinas. A través de los vicerrectorados dedicados al EEES y de los ICE se dan ayudas institucionales para la mejora de la docencia, hay medios tecnológicos, se apoya la formación docente y la innovación educativa, y tras el cuestionamiento de Bolonia creemos que la cultura docente va evolucionando. Se está planteando de diversas formas la inclusión reglada de la competencia informacional, y los docentes van demandando la colaboración con los bibliotecarios. La biblioteca está cada vez más presente en los campus virtuales, las redes sociales, las jornadas de bienvenida, las ferias universitarias de empleo; en las asignaturas en las que participa, hay una mayor orientación y adaptación de los servicios a las necesidades y prácticas de los usuarios y más cooperación entre diferentes servicios vinculados al aprendizaje de competencias trasversales, pues se van consolidando las relaciones con servicios de idiomas, COIE, ICE, servicios de orientación psicopedagógica y servicios de informática.

5. ¿Qué puede hacerse para seguir avanzando?

Es lógico que una institución como la universitaria cambie despacio, y hay que seguir implicándose para una alfabetización continua. Por ejemplo, hay que mantener e intensificar el conocimiento, y la adaptación, de las prácticas de los nativos digitales, que deben llevar a nuevas estrategias pedagógicas de los formadores. Ello implica que los bibliotecarios aprendan a usar posibilidades de las tecnologías participativas de la red social como los wiki, los blogs o las redes sociales para fomentar las competencias informacionales en contextos de aprendizaje informal, cada vez más integradas en la vida de los estudiantes universitarios. En un contexto de sobreabundancia de información, captar la atención de los usuarios en sus entornos es muy importante, así como saber qué quieren y necesitan, y cómo.

Sería un avance que hubiera una asignatura específica y obligatoria en todas las titulaciones sobre competencia informacional y digital. Esto se ha logrado en alguna universidad con un departamento de biblioteconomía y documentación, donde la biblioteca tiene un buen posicionamiento, como la Universidad Carlos III de Madrid. Pero la menor duración de la mayoría de los grados, junto con el interés de los departamentos por ocupar gran parte de la docencia posible impedirá, probablemente, que este modelo se extienda. Entonces, y dado que como competencia básica será de obligado logro por parte de los estudiantes, habrá que contextualizar y poner en relación esta competencia con los contenidos específicos de las distintas asignaturas, los proyectos y prácticas finales. Lo esperable es que se llegue a la competencia informacional articulando los esfuerzos de los profesores en sus propias asignaturas, y se les ayude a incluir contenidos que impliquen la competencia informacional, con el apoyo de los bibliotecarios, con cursos complementarios, tutoriales y materiales didácticos, cursos virtuales o semipresenciales y a través de la orientación del trabajo en la biblioteca y en espacios virtuales (Area, 2007). Esta será la gran

1. REBIUN (2008b, c) recopiló casi cuatrocientos tutoriales o guías de carácter instrumental (relacionados con bases de datos y productos documentales especializados) y un centenar de cursos sobre aspectos de la competencia como selección, evaluación, reelaboración o difusión de información. Hay bibliotecas que tienen casi un centenar de tutoriales de bases de datos y otras fuentes de información; logran que la mayoría de sus alumnos de nuevo ingreso pasen por las sesiones introductorias; tienen cursos estables y participan en asignaturas como colaboradores. Un ejemplo: el Servei de Biblioteques de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC, 2007) en el curso 2006-2007 organizó sesiones introductorias a las que asistieron 3.967 de sus 5.883 estudiantes de nuevo ingreso (67% del total), habían participado en clases de 100 asignaturas de diversas titulaciones universitarias, impartido 5 cursos con 3 créditos reconocidos sobre gestión de información de las distintas titulaciones, y 9 orientados a la preparación del proyecto fin de carrera. Además, habían tenido 11 asignaturas de máster con reconocimiento de créditos, y 8 más sin acreditación, además de impartir sesiones en dos programas de doctorado.

oportunidad de los bibliotecarios para convertirse en mediadores del aprendizaje en entornos cooperativos, lo que hemos denominado «ser entrenautas» (Gómez Hernández, 2008).

En cuanto a esta interacción con los docentes, hay que seguir realizándola a todos los niveles, considerarlos aliados y fuentes de apoyo mutuo:

- Ayudándoles a mantenerse al día al proporcionar una ayuda individualizada, según la demanda, relativa a las fuentes y herramientas que necesiten, en el momento y lugar que la pidan. Con ello se asegura el aprendizaje y el posterior trabajo con los alumnos de estas fuentes.
- Usando mecanismos de acercamiento informales, que funcionan aunque su acceso físico a la biblioteca sea menor por el acceso electrónico: tertulias periódicas, como los llamados «cafés tecnológicos».
- Facilitarles materiales didácticos e ideas que les hagan más sencillo trabajar desde la ALFIN en sus propias asignaturas; proponer la realización conjunta de prácticas, dar criterios para su evaluación o evaluarlas directamente.
- Ofrecer la participación de los bibliotecarios en la organización, formación y evaluación de los trabajos de fin de carrera desde el punto de vista de la corrección bibliográfica, la revisión de fuentes relevantes del sector, la buena estructuración del proyecto...
- Ofrecer a los ICE u otros servicios pedagógicos de actualización docente de los profesores universitarios el que incluyan en sus programas cursos sobre alfabetización informacional, sobre uso de recursos documentales para la enseñanza y la investigación.
- Ofrecer directamente en las facultades los cursos que las bibliotecas programan cada año, y con acuerdos de reconocimiento académico, para que el alumnado los realice.
- Aportar todos los medios técnicos, materiales y humanos (como se hace en el CRAI o en la «factoría de recursos») para que desde la biblioteca se elaboren materiales docentes y de aprendizaje que conlleven cambios en la docencia tradicional.
- Ayudar a definir, diseñar, programar la competencia básica en gestión de información para su desarrollo e integración curricular, con ejemplos como la guía de la UPC (2008).
- También hay que trabajar juntos la cuestión de cómo evaluar las competencias informacionales y los resultados de las actuaciones de formación, no tanto o no sólo para la calificación, sino para favorecer los proce-

sos metacognitivos, su aplicación a contextos nuevos y la transferencia.

En esta línea creemos que están las recomendaciones de buenas prácticas para el desarrollo de servicios ALFIN adoptadas por REBIUN (2008a), o las conclusiones de las jornadas en que se reunieron los responsables de ALFIN de las distintas bibliotecas (REBIUN, 2009), de las que destacamos adicionalmente:

- Intentar que se consigan acreditaciones externas de los programas de formación ALFIN que sean aceptadas y valoradas por los futuros empleadores.
- Cooperar con los centros de enseñanza secundaria para que los estudiantes lleguen a una base de competencia informacional.
- Formar en las nuevas metodologías docentes a los propios bibliotecarios, procurar su motivación para afrontar el reto de formación en competencias, e integrarse en equipos interdisciplinares con informáticos y docentes sin confrontaciones.
- Integrar las competencias digitales con las informacionales, lo que consideramos algo lógico siempre que no desplace los componentes reflexivos y críticos de la formación en favor de los instrumentales (REBIUN, CRUE-TIC, 2009).
- Usar herramientas 2.0, sitios y redes sociales, y estar alerta ante la web 3.0, pero teniendo en cuenta que son un medio, no un fin en sí mismas, a partir de un plan que les dé sentido.
- No dejar desatendidas las sesiones presenciales, ya que ALFIN no implica virtualidad en su concepto, procurando que sean muy prácticas y activas.
- Tratar de ser aliados útiles del personal docente, pues, si acuden a la biblioteca para solucionar problemas que se les plantean, será más fácil colaborar en ALFIN.
- Continuar con la promoción de la nueva imagen de la biblioteca y con la comunicación de sus iniciativas en este sector.

Por citar algún ejemplo de bibliotecas que han sistematizado la enseñanza de la competencia informacional, mencionaremos el de la Biblioteca Universitaria de Sevilla (2009), porque incluye la descripción de la oferta formativa de materias básicas, intermedias y avanzadas para grado y posgrado, además de sintetizar e integrar los modelos de universidades como UOC, Pompeu, Rovira i Virgili, La Laguna, Pablo de Olavide, Carlos III y la Politécnica de Cataluña. El programa de esta última se halla también muy

consolidado (UPC, 2007), con actividades y materias formativas para grado, proyecto de fin de carrera, posgrado, docentes y personal administrativo, asignaturas para los campus virtuales o presenciales, criterios de evaluación de estas materias, métodos didácticos y propuesta de actividades didácticas. En el caso de la biblioteca de la Universidad de Sevilla, destacaríamos además la introducción de la filosofía de participación de la web social en el desarrollo de esta formación, con blogs y wikis para la formación y apoyo a docentes, elaboración de guías que se actualicen y completen cooperativamente... Y otro caso relevante es el de la biblioteca de la Universidad de Granada, que gestiona también cursos de formación de formadores a través de su campus virtual. La preocupación por la coherencia pedagógica se observa en los métodos didácticos que se están planteando en estas actividades: uso de portafolio como método de aprendizaje y autoevaluación del alumno, test por módulos, foros de discusión, trabajos de curso relacionados con otras materias, diario de investigación, ejercicios prácticos...

Reflexiones finales

Las bibliotecas están haciendo grandes esfuerzos por desarrollar los servicios de ALFIN, tanto de modo autónomo (pero intentando contextualizar los objetivos, tareas y niveles con los de sus usuarios) como en cooperación con los docentes, para que estos asimilen en su actividad de enseñanza-aprendizaje contenidos que contribuyan a la competencia informacional de sus estudiantes. Es un proceso largo y difícil por la lentitud del cambio de la cultura universitaria y por la existencia de muchos condicionantes: desde el nivel de entrada de los estudiantes a las características de la información científica en las distintas disciplinas y la confluencia de intereses en la organización universitaria. En el momento actual, con los primeros años de puesta en marcha de los nuevos títulos, el reconocimiento como competencia básica de la capacidad de uso eficiente de la información, que se relaciona con otras, puede contribuir a que se integre más la biblioteca y sus servicios ALFIN con los procesos docentes. Frente a la aparente «desintermediación» en el acceso y uso de los flujos informativos, las bibliotecas tienen en la ALFIN uno de los principales servicios, y para que logre sus objetivos cuando desarrolle actividades de aprendizaje, debe hacerlo de modo planificado, teniendo en cuenta los conocimientos previos, implicando la práctica y actividad del alumno, que se relacione con sus necesidades, en cooperación con los docentes, y evaluando

los resultados. No sería aceptable que un estudiante universitario concluyera su formación sin competencia informacional, pues esta es una condición para el aprendizaje permanente, cooperativo y autónomo, y es un reto común para bibliotecarios, profesores y estudiantes lograr una educación superior a la altura de la época en que vivimos.

Bibliografía

- AREA, Manuel (2007). *Adquisición de competencias en información. Una materia necesaria en la formación universitaria. Documento marco REBIUN para la CRUE* [documento en línea].
<<http://www.rebiun.org/doc/adquisicion%20de%20competencias.doc>>
- BRITISH LIBRARY; JISC (2008). «Informe CIBER. Comportamiento informacional del investigador del futuro» [artículo en línea]. *Anales de documentación*.
<<http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/24921/24221>>
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (1995). *La función de la biblioteca en la educación superior. Estudio aplicado de la Biblioteca Universitaria de Murcia* [documento en línea]. Murcia: Universidad.
<http://www.tdr.cesca.es/TDR-1107106-134142/index_cs.html>
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (2000) «La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria. Organización de programas para enseñar el acceso y uso de la información» [artículo en línea]. En: José Antonio Gómez Hernández (coord.). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: KR, págs. 169-255.
<<http://eprints.rclis.org/archive/00004672/05/EM-PEUicap4.pdf>>
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (2008). «Las metáforas del mundo de la información, y los bibliotecarios» [artículo en línea]. *El profesional de la información*. Núm. 17(3), págs. 340-342.
<<http://eprints.rclis.org/archive/00013576/>>
- HOUSEWRIGHT, R.; SCHONFELD, R. (2008). *Ithaka's 2006 studies of key stakeholders in the digital transformation in higher education* [documento en línea].
<<http://www.ithaka.org/research/Ithakas%202006%20Studies%20of%20Key%20Stakeholders%20in%20the%20Digital%20Transformation%20in%20Higher%20Education.pdf>>

- OCLC (2006). *College Students' Perceptions of the Libraries and Information Resources* [documento en línea].
<<http://www.oclc.org/reports/pdfs/studentperceptions.pdf>>
- PASADAS UREÑA, Cristóbal (introd., trad. y adapt.) (2006). «Hacia una universidad alfabetizada en información según Sheila Webber y Hill Johnston» [artículo en línea]. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. Núm. 84-85, págs. 47-52.
<<http://www.aab.es/pdfs/baab84-85/84-85a4.pdf>>
- PEW INTERNET & AMERICAN LIFE PROJECT (2009). *Generations Online in 2009*.
<http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2009/PIP_Generations_2009.pdf>
- PINTO, María; SALES, Dora; OSORIO, Pilar (2009). «El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: de la autopercepción a las realidades y retos formativos». *Revista Española de Documentación Científica*. Núm. 32, 1, págs. 60-80.
- PINTO, María; CORDÓN, José Antonio; GÓMEZ, Raquel (2010). «Thirty years of information literacy (1977-2007). A terminological, conceptual and statistical analysis» [artículo en línea]. *Journal of Librarianship and Information Science*. Núm. 42, 1, págs. 3-19.
<<http://lis.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/1/3>>
- REBIUN (2007). *II Plan estratégico 2007-2010* [documento en línea].
<<http://www.rebiun.org/doc/plan.pdf>>
- REBIUN (2008a). *Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas* [documento en línea].
<http://rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc>
- REBIUN (2008b). *Materiales didácticos. Competencias en información y habilidades instrumentales* [documento en línea].
<http://www.rebiun.org/doc/competencias_habilidades_generales.xls>
- REBIUN (2008c). *Programas de formación de habilidades. Bibliotecas universitarias españolas* [documento en línea].
<<http://www.rebiun.org/doc/formacion%20en%20habilidades.doc>>
- REBIUN (2009). *Jornada de trabajo de responsables de ALFIN en las bibliotecas universitarias españolas*.
<http://www.rebiun.org/export/docReb/jornada_trabajo_alfin.doc>
- REBIUN; CRUE-TIC (2009). *Competencias digitales e informacionales en los estudios de grado*.
<http://rebiun.org/export/docReb/documento_competencias_informaticas.pdf>
- RESEARCH INFORMATION NETWORK (RIN); CONSORTIUM OF RESEARCH LIBRARIES (CURL) (2007). *Researchers' use of academic libraries and their services* [documento en línea].
<<http://www.rin.ac.uk/files/libraries-report-2007.pdf>>
- ROCA, Marta; GONZÁLEZ, A.; MENDOZA, M. (2006). «La formació d'usuaris i les habilitats informacionals: elaboració del pla estratègic de les biblioteques de la UPC» [artículo en línea]. *Aprèn 2010*. Pág. 9.
<<http://bibliotecnica.upc.edu/apren2010/alfin.pdf>>
- SOMOZA FERNÁNDEZ, Marta; ABADAL, Ernest (2007). «La formación de usuarios en las bibliotecas universitarias españolas» [artículo en línea]. *El profesional de la información*. Núm. 16, 4, págs. 287-293.
<<http://eprints.rclis.org/archive/00011294/01/epi2007164.pdf>>
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA. BIBLIOTECA (2009). *Las competencias informacionales (CI) en las titulaciones de grado y postgrado de la Universidad de Sevilla. Propuesta de integración* [documento en línea].
<<http://formacionbus.pbworks.com/f/Propuesta%2BIntegracion%2BALFIN%2Ben%2BTitulaciones-1.doc>>
- UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. SERVEI DE BIBLIOTECQUES I DOCUMENTACIÓ (2007). *Proposta d'integració i formació de la competència transversal en Habilitats Informacionals (HI) a les titulacions dels estudis de grau i postgrau de la UPC. Document de treball intern*. Barcelona: UPC.
- UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA. INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ (2008). *Guia per desenvolupar les competències genèriques en el disseny de titulacions: ús solvent dels recursos d'informació*. Barcelona: UPC.

Cita recomendada

GÓMEZ, José Antonio (2010). «Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes». En: «Competencias informacionales y digitales en educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-gomez/v7n2-gomez>>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Sobre el autor

José Antonio Gómez Hernández

jgomez@um.es

Profesor de Biblioteconomía en la Universidad de Murcia

Profesor de Biblioteconomía en la Universidad de Murcia desde 1988, donde trabajó como bibliotecario, y en la que ha sido decano de la Facultad de Documentación, coordinador de Proyección Cultural y director de su editorial, Editum. A partir de su tesis *La función de la biblioteca en la educación superior* (1995), comenzó a difundir en el contexto hispano el servicio bibliotecario de alfabetización informacional a través obras como *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información* (2000), la revista *Anales de Documentación* y el blog *ALFIN*, incluido en la plataforma Alfared. Ha publicado escritos sobre bibliotecas escolares, gestión y marketing de bibliotecas. Es miembro de *Thinkepi* y del comité editorial de *Library Review*.

Universidad de Murcia

Facultad de Comunicación y Documentación

Área de Biblioteconomía y Documentación

Campus Universitario de Espinardo

30100 Murcia (España)



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu